

un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y relacional de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual integrados en ies

gerardo echeita* y doris jiménez**



universidad autónoma de madrid* (españa) y
universidad autónoma de puebla** (méxico)

resumen

En este trabajo se presenta el planteamiento, los objetivos, el diseño y los resultados globales de un proyecto de investigación llevado a cabo para conocer, analizar y valorar la situación educativa, social, emocional y relacional de una muestra de alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad intelectual, escolarizados en IES de la Comunidad de Madrid (España). Dicho planteamiento se fundamenta en una concepción interaccionista y sistémica respecto al desarrollo y el aprendizaje y, en consecuencia, asume la necesidad de analizar simultáneamente las condiciones individuales de los alumnos integrados, junto con las relativas a la cultura de los centros escolares en los que aquellos se escolarizan. Para el desarrollo del proyecto se ha utilizado una metodología interpretativa, de estudio de casos múltiples. Los resultados ponen de manifiesto una situación, globalmente, poco satisfactoria de los alumnos integrados y permite comprender algunas condiciones relativas a la forma y el contenido de cultura escolar de los IES estudiados que explicarían, en parte, tales resultados.

Palabras clave: Integración escolar, inclusión educativa, alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad intelectual, educación secundaria, estudio de casos.

summary

This study shows the research results of a multiple case study regarding the social, academic and relational outcomes of pupils with special educational needs, related with intellectual disability, integrated into upper secondary schools in Madrid (Spain). The project is theoretical based in an interactive, ecological and systemic point of view about learning and development, and follow and interpretative and qualitative research method of multiple case study aimed to capture the meaning that school integration has to stakeholders and compare it to declare aspirations about a more inclusive education. The results reflect a quite negative situation regarding the quality of integration of those pupils. In the conclusions is pointed out that the first step to avoid this discriminatory attitude it's to make visible this state of the art, and afterwards to set up moments and conditions among school stakeholders to review the conceptions and barriers which hold this non inclusive school cultures, policies and practices.

Keywords: School integration, inclusive education, pupils with special educational needs, intellectual disability, secondary education, case study.

introducción ■ ■ ■

Las políticas internacionales han reflejado durante los últimos veinte años un amplio interés en la implantación de políticas educativas que incluyan en el marco de los sistemas ordinarios a todo el alumnado, en particular a todos aquellos alumnos y alumnas más vulnerables a los procesos de exclusión, y que respondan con calidad a las necesidades educativas de todos ellos:

“Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el mundo hoy en día es el número cada vez mayor de personas que están excluidas de una participación positiva en la vida social, política, económica y cultural de sus comunidades. Una sociedad así no es eficaz ni segura... Es un hecho reconocido que las estrategias actuales han sido muy insuficientes o inadecuadas en relación con los niños y jóvenes más vulnerables a la marginación y a la exclusión. Los programas dirigidos a los grupos marginados y excluidos han funcionado al margen de las actividades

educativas generales en forma de programas especiales y establecimientos educativos especializados. A pesar de las excelentes intenciones el resultado ha sido con demasiada frecuencia la exclusión: oportunidades de educación de “segunda clase” que no garantizan la posibilidad de seguir estudios o una diferenciación que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con determinadas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos al margen de la comunidad social y cultural en general... Por esa razón es necesario superar la exclusión mediante planteamientos inclusivos en la educación.”

(UNESCO, 2003, pp. 3 y 4)

Las leyes vigentes en la mayoría de los países no escapan a esa pretensión de una educación más inclusiva, aunque otra cosa bien distinta son las vías por las que cada país intenta transitar hacia esa meta y el nivel de logro alcanzado hasta la fecha. El trabajo que hemos realizado profundiza en esta preocupación a través

del conocimiento de la situación de uno de los grupos de alumnos que deberían ser beneficiarios de esas políticas, como es el caso de los alumnos considerados con *necesidades educativas especiales* (n.e.e.) escolarizados en Institutos de Educación Secundaria.

Hoy se reconoce que se han producido avances en la mejora de la calidad de la educación de estos estudiantes, a pesar de la dificultad para acometer con garantías las exigencias derivadas de la integración de este colectivo de alumnos en centros educativos que, en su origen, no estaban pensados para atender a ese alumnado. Sin embargo, y sin menospreciar lo conseguido, resulta evidente que aun se está muy lejos de lograr esa meta que con tanta claridad se expone en tantas declaraciones y tantos manifiestos nacionales e internacionales (Echeita y Verdugo, 2004).

Es conocido que la política de integración escolar se inició en nuestro país acompañada de un claro interés, por parte de las autoridades educativas que la impulsaban, por conocer el impacto de la misma sobre el propio sistema, los centros y los alumnos, razón por la cual durante los primeros cinco años de su aplicación se llevó a cabo una evaluación sistemática acerca de las condiciones en las que se desarrollaba (Marchesi, Echeita y Martín, 1990). Dicha evaluación inicial no se vio posteriormente acompañada por otras con igual rigor, aunque también es cierto que institucionalmente se siguieron promoviendo estudios que aportaban información relevante sobre el proceso de integración. No quiere ello decir que no se hicieran otros trabajos evaluativos, en un sentido amplio del término, sobre esta temática (Díaz-Aguado, 1995; Arnáiz & De Haro, 1997; Ibáñez y Serna, 2000; Arateko 2001; Gómez Vela, 2003; Marchesi, Martín, Echeita, Babío,

Galán y Pérez, 2003; López y Carbonell, 2005), pero ninguno de ellos con la amplitud del primero.

El *descuido*, sic, de este impulso evaluador se fue haciendo más y más sangrante a medida que el proceso de integración llegaba -de la mano de la implantación definitiva de la LOGSE-, a una etapa, como es la Educación Secundaria Obligatoria, en sí misma controvertida y compleja, como bien ha quedado de manifiesto en múltiples análisis (Marchesi y Martín, 2002). Nuestro trabajo se sitúa en esas coordenadas y ha buscado analizar, desde la perspectiva de un estudio de casos, el nivel de desarrollo educativo, social y emocional de un grupo de alumnos con necesidades especiales integrados en tan conflictiva etapa, con la esperanza de que ello pueda arrojar cierta luz a la comprensión y guía de un proceso de la envergadura, complejidad y alcance ético (Etxeberria, 2003; Escudero, 2006) como es el de la escolarización integrada de ese alumnado.

un análisis sistémico de la escolarización integrada del alumnado con discapacidad intelectual en los centros ordinarios



Puestos a fijar nuestra atención sobre el impacto que este proceso general de integración escolar estaba teniendo en sus destinatarios últimos, nos pareció adecuado hacerlo sobre los alumnos cuyas necesidades educativas específicas están asociadas a la *discapacidad intelectual*. Lo hemos hecho, en primer lugar porque representa al colectivo más numeroso de *alumnos con necesidades educativas especiales* (MECD, 2002) en los centros ordinarios. Pero, en segundo lugar, porque seguramente es el que a los

ojos de muchos resulta, junto con aquellos que tienen problemas emocionales y de conducta, *el más difícil de integrar* en una etapa con una fuerte orientación "académica". Sin embargo nosotros entendemos, como nos han hecho ver los propios implicados y estudiosos en la materia (Verdugo 2003), que no podemos basar nuestra capacidad de "integración" de estos alumnos en sus características y condiciones individuales, sino que debemos centrarnos, en primer lugar, en reconocer las barreras de todo tipo que existen en el sistema educativo para su presencia, aprendizaje y participación en condiciones de igualdad y en proponer, en consecuencia, las medidas necesarias para eliminarlas o minimizarlas. En segundo lugar, los esfuerzos deben centrarse en los "apoyos" que precisan estos alumnos para aprender las capacidades y habilidades que les conduzcan a una vida lo más autodeterminada posible (Wheymeyer, 2001) y, en último término a una mayor calidad de vida.

Esta perspectiva de carácter interaccionista respecto a los procesos de desarrollo y aprendizaje de todos los alumnos (Coll y Miras, 2001), con o sin *necesidades específicas*, se completaba en nuestra investigación con otra no menos importante relativa a la necesidad de adoptar un *enfoque ecológico-sistémico* (Bronfenbrenner, 1987), por lo que respecta al funcionamiento de los sistemas educativos en general y de los centros escolares en particular (Fernández Enguita, 1999). Es la interacción dinámica y multidimensional entre las características de los contextos escolares (a su vez condicionado por los valores y las políticas educativas generales) y las características y necesidades del alumno, así como las de su propio contexto familiar/social, la que determina, en último término, su estado y situación. Ciertamente, tales interacciones son múltiples e interdepen-

dientes y, por lo tanto, difícilmente estudiadas todas ellas de manera simultánea, razón por la cual resulta imprescindible acotar o concretarlas en cada caso.

Es por esta razón por la cual, en este estudio a la par de mostrar la situación académica, social y emocional de determinados *alumnos con necesidades educativas especiales*, tratamos de estudiar también los valores que en distintos subsistemas de sus centros tomaban determinados indicadores de procesos educativos que la investigación ha mostrado como determinantes para el buen funcionamiento de los centros y para el logro de una educación de calidad para todos (Marchesi y Martín, 1998), como es el caso de la cultura escolar o las más concretas y relativas al grado de planificación y coordinación de la acción docente (De la Oliva, Martín, Velaz de Medrano, 2005).

Por lo que respecta al papel de la cultura escolar cabe decir que en los últimos años ha ido cobrando una importancia indiscutible como factor o dimensión clave para explicar, bien sea la eficacia o calidad de los centros en su sentido más amplio, o su disponibilidad a la hora de hacer frente a la diversidad del alumnado (Lobato, 2001; Booth y Ainscow, 2002; Hargreaves, 2003; Marchesi, 2004).

En nuestro estudio hemos explorado de manera particular las *condiciones de coordinación y planificación* inmersas en la intervención psicopedagógica de los institutos que abordamos, puesto que - como lo ha vuelto a poner de manifiesto De la Oliva, Martín y Velaz de Medrano (2005), en su estudio sobre modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria-, tales factores o dimensiones son los indicadores de mayor valor discriminatorio a la hora de detectar los diferentes tipos de interven-

ción existentes en ellos. En nuestro estudio dicha coordinación se concretaba en el análisis de la que existía entre los tutores, el personal del departamento de orientación y la jefatura de estudios en relación a las cuestiones que afectaban al *alumnado con necesidades educativas especiales* integrado en sus respectivos centros.

Por otra parte, toda acción educativa intencional que pretenda ser rigurosa y eficaz requiere ser *planificada*, pues hacer explícitos los criterios y objetivos de cualquier tipo de intervención educativa -sean generales como los relativos a la elaboración de un Proyecto Curricular o más concretos como los propios de una Adaptación Curricular Individualizada (ACI)-, permite llegar a acuerdos más fácilmente, así como compartir la responsabilidad de la tarea. En último término, una adecuada planificación es la mejor base para someter a evaluación el proceso y los logros alcanzados para, si fuera necesario, introducir los cambios o ajustes que colectivamente se piensen necesarios. De ahí que, al analizar los niveles de planificación de un centro importa -tanto o más- que revisar los documentos en los que se sustenta, valorar las condiciones en las que aquel se soporta y el grado de aprecio o consistencia que dichos procesos de planificación tienen para el profesorado implicado.

La concepción interaccionista sobre el desarrollo y el aprendizaje que mantene-mos nos hace reconocer y tratar de analizar con igual cuidado tanto la naturaleza de las oportunidades y ayudas que se le ofrecen a los alumnos como las características personales y necesidades de éstos, quienes a su vez, forman de una familia concreta, sin duda alguna un sistema básico en interacción con los anteriores. Lo cierto es que, en la actualidad, la relación entre ambos sistemas (familia y

escuela) es muy contradictoria y ambigua pues, por un lado, en muchas ocasiones se le resta importancia a la familia en la consecución de contenidos formativos básicos -por considerar que no está preparada para enseñarlos-, razón por la cual la escuela los asume y, por otro lado, cuando en ésta surgen problemas que no puede manejar, referidos a determinados alumnos, actúa con frecuencia devolviendo la responsabilidad de los mismos a la familia, la cual no pocas veces a su vez, culpabiliza a la escuela, un negativo esquema circular que, por otra parte, suele ser más frecuente en el ámbito de las *necesidades especiales* (Freixa, 2000).

una metodología interpretativa para una realidad compleja ■ ■ ■

En el marco de las consideraciones anteriores, lo que hemos pretendido en este estudio ha sido tratar de aproximar-nos, con el mayor rigor posible, a lo idiosincrático de esa múltiple interacción compleja desde el punto de vista de la *interpretación* que los participantes directos hacen de ella. Por ese motivo, hemos adoptado una metodología cualitativa (Tojar, 2006), en forma de estudio de casos múltiples (Skate, 1998). El ser humano es un organismo activo y constructor de la misma realidad social en la que está. La explicación de la sociedad se realiza a través de la *interpretación* que los sujetos hacen de la acción, por lo que los significados de las acciones sociales de los seres humanos, en términos de finalidades, de intenciones, de motivos o razones, adquieren un significado inusitado.

La investigación interpretativa en educación, como señala Imbernón (2002), tiene como objeto fundamental las instituciones educativas, las aulas -como medio social y culturalmente organizado,

el profesorado y el alumnado -como elementos intrínsecos del proceso-. En el marco de esta perspectiva lo que nos hemos planteado es descubrir los modos específicos en los que las formas de organización social y cultural se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social, en este caso, la educación escolar de *alumnos con necesidades educativas especiales*. Por otra parte, para la investigación interpretativa la práctica educativa se modifica cambiando a los que actúan en ella, los contextos donde intervienen y la forma de comprenderla. Desde este enfoque, por lo tanto, el profesorado y su contexto entran en la investigación de pleno derecho.

El estudio de casos viene a ser el modelo más representativo, junto con la investigación-acción, de la metodología interpretativa (Skate, 1998). El estudio de casos ha sido objeto de análisis desde diversos puntos de vista, refiriéndose a él como el diseño particularmente adecuado en las situaciones donde es imposible separar las variables del fenómeno en su contexto (Yin, 1994), al tiempo que se trata de una estrategia cualitativa que nos permite adquirir una descripción rica y densa del fenómeno estudiado y da lugar a un conocimiento tácito del mismo. Dentro de este diseño, también se utiliza el estudio de casos múltiples, considerado por Lankshear y Knobel (2000) como aquel en el que se investiga más de un caso único para responder a propósitos comparativos o acumulativos. Indudablemente, las características inherentes al método y la posibilidad de investigar los fenómenos en su marco natural lo hacen muy adecuado para estudiar los procesos complejos que se dan en los centros educativos.

Todos somos conscientes de las dudas que genera el uso de este tipo de metodologías respecto a la cuestión de la

generalización de las conclusiones que en ellos se obtienen. A este respecto creemos que para evitar falsos dilemas lo correcto, entonces, es reformular el problema, preguntándonos no tanto por cómo asegurarnos que el conocimiento generado sea *válido*, sino por cómo asegurarnos que los procedimientos seguidos para obtenerlo han sido, en efecto, *rigurosos*:

Al hacer este cambio, el investigador en la acción evita la incontestable pregunta de si una interpretación "coincide con la realidad" – incontestable por la simple razón de que nunca podemos percibir la realidad excepto por medio de las propias interpretaciones o las de otros – y adopta, por el contrario, la cautelosa actitud del doctor o del abogado, quienes no garantizan que el resultado de su trabajo esté coronado por el éxito, pero que garantizan que se aplicarán cuidadosamente algunos principios bien establecidos. Una actitud y una forma de proceder, por cierto, que con sumo gusto se aplicarían para sí y su trabajo muchos de los más reputados investigadores en el ámbito de las ciencias naturales.

(Winter, 1989, p. 81)

En definitiva si los estudios interpretativos se desarrollan con rigor, permiten argumentar que las conclusiones generadas son mucho más que el resultado de experiencias particulares, personalidades o emociones. Ésta y no otra ha sido nuestra intención al abordar, con una metodología cualitativa, la situación acerca del nivel de desarrollo educativo, social y emocional que han alcanzado algunos alumnos considerados con *necesidades educativas especiales* asociadas a discapacidad intelectual escolarizados en Institutos de Secundaria Obligatoria de Madrid.

2º PARTE TRABAJO EMPÍRICO

Planteamiento general y objetivos ■ ■ ■

De conformidad con la clasificación de Coller (2000) debemos considerar que se trata de un estudio de casos múltiple, genérico respecto a su alcance, en parte exploratorio y en parte analítico, a la vista de nuestra intención de tratar de buscar y comprender ciertas interrelaciones entre los elementos o factores objeto de análisis, a partir de las interpretaciones que realizan los principales "protagonistas" de este proceso y a plantear algunas hipótesis explicativas sobre lo observado, todo ello con relación a un ámbito escasamente estudiado con esta perspectiva. Para todo ello hemos entendido como caso cada uno de los institutos estudiados y, dentro de ellos, el análisis más en profundidad de algunos de los *alumnos con necesidades especiales* en ellos escolarizados.

Objetivos Generales ■ ■ ■

1. Conocer el nivel de desarrollo socio-educativo y de bienestar emocional alcanzado por *alumnos con necesidades educativas especiales* asociadas a discapacidad intelectual en institutos de educación secundaria de la ciudad de Madrid.
2. Valorar el nivel de desarrollo global encontrado en los alumnos, en relación con los objetivos declarados en la legislación vigente de una educación en igualdad de derechos para todos los alumnos y atenta a la diversidad de necesidades educativas
3. Tratar de apreciar qué tipo de obstácu-

los o barreras existen en los institutos de educación secundaria obligatoria estudiados a la hora de promover el aprendizaje y la participación en los mismos de sus *alumnos con necesidades educativas especiales*.

4. Contribuir a valorar, indirectamente, el alcance y desarrollo de la política de integración escolar de *alumnos con necesidades especiales* asociadas a discapacidad intelectual en la ESO, llevada a cabo en la Comunidad de Madrid.

Preguntas de Investigación ■ ■ ■

El trabajo estuvo guiado por las hipótesis generales y las preguntas de investigación que se describen a continuación:

¿Cuál es el tipo de autoconcepto y el nivel de autoestima que predomina en los *alumnos con necesidades educativas especiales* asociadas a discapacidad intelectual estudiados en cada instituto de educación secundaria de la muestra? ¿En qué medida se sienten felices?

¿Qué tipo de interacciones y relaciones sociales de amistad, liderazgo, consideración por los demás o apoyo mantienen con sus iguales los *alumnos con n.e.e.* estudiados?

¿Qué logros académicos han alcanzado estos alumnos? ¿En cada caso, cuál es el grado de coordinación, planificación y seguimiento de las actividades del centro que están orientadas a favorecer la atención y el desarrollo de estos alumnos? ¿Es verdad que en los centros con mejores niveles de coordinación y planificación se observa que los alumnos estudiados alcanzan también mejores logros en términos académicos, sociales o afectivos? ¿Hasta qué punto el profesorado de los centros estudiados considera que la aten-

ción al alumnado con *necesidades especiales* es una responsabilidad compartida por todos o más bien una responsabilidad particular de los "especialistas" (orientadores, profesorado de apoyo, etc.)? ¿Se observan distintas culturas escolares a este respecto? ¿Cómo interpretan y se explican los profesores las dificultades u obstáculos para llevar a cabo el proceso de integración del *alumnado con necesidades especiales* estudiado? ¿Cómo interactúan entre sí las características de los centros, los alumnos y las familias a la hora de concretarse la situación de los alumnos estudiados? ¿Existe una percepción de progreso, de estancamiento o de retroceso entre el profesorado y las familias respecto a la integración escolar? ¿Los padres de los alumnos del *programa de integración* se sienten satisfechos con el nivel de desarrollo alcanzado por sus hijos en el instituto? ¿Qué tipo de soluciones plantean los profesores para atender a las dificultades de escolarización de los *alumnos con necesidades educativas especiales*?

Diseño y Método de Investigación ■ ■ ■

Población y Muestra. Centros participantes.

La población objeto de estudio era la de los centros de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Madrid, en los cuales se estuviera llevando a cabo el *Programa de Integración*. De acuerdo a la información proporcionada por la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en el curso 1999-2000, esta población correspondía a 22 centros, aunque el proceso de recogida de datos se realizó en el curso 2000-2001. De esta población partimos para la selección de la muestra. Se realizaron dos tipos de muestreo:

Muestreo intencional: se eligió trabajar con institutos de la Comunidad de Madrid que contaran con los dos ciclos de enseñanza secundaria y que tuvieran experiencia en el "*programa de integración escolar*" atendiendo a *alumnos con necesidades educativas especiales* asociadas a discapacidad intelectual (a tal efecto se utilizó el "diagnóstico" que figuraba en la evaluación psicopedagógica de los alumnos en cuestión), así como que tuvieran diferente antigüedad con respecto al mismo.

Muestreo por conveniencia o disponibilidad: se consideró simultáneamente la participación voluntaria de aquellos institutos que estuvieran dispuestos a hacerlo.

Valorando el segundo criterio, el de *la disponibilidad*, se seleccionaron a los centros que aceptaron participar, con el acuerdo inicial del orientador y posteriormente del equipo directivo. En esta segunda selección se tomó en cuenta la antigüedad que tenían los centros en el programa de integración, con la finalidad de tener en la muestra centros con escasa y con amplia experiencia en el *programa*. Finalmente se consideró la inclusión en el estudio de centros que fueran considerados globalmente por su correspondiente orientador u orientadora bien como centros con "*una buena experiencia*", con "*regular experiencia*" o con una "*mala experiencia*" en cuanto a la atención de los alumnos del *programa de integración*.

Del resultado de los criterios anteriores se tomó la decisión de seleccionar cuatro Institutos de Educación Secundaria, identificados como "Centros 1A, 2B, 3C y 4D" respectivamente. En la Tabla 1 muestran los distintos institutos de educación secundaria estudiados y sus características de acuerdo a los criterios de selección de la muestra definidos.

En los centros elegidos se recogió infor-

Tabla 1. Institutos de educación secundaria estudiados y sus características de acuerdo a los criterios de selección de la muestra definidos

Centro	Discapacidad dominante a la que están asociadas las n.e.e. de los alumnos	Antigüedad del programa de integración en el centro	Experiencia que han tenido en el desarrollo del programa de integración
1A	Intelectual	Media (5 años)	Mala experiencia
2B	Intelectual	Escasa (1 año)	Regular experiencia
3C	Motórica con discapacidad intelectual	Amplia (más de 7 años) con a.c.n.e.e. con RM, y escasa con alumnos con problemas motores	Buena experiencia
4D	Intelectual	Media (4 años)	Buena experiencia

mación relativa a los *alumnos con necesidades educativas especiales*, sus tutores, los compañeros de los mismos, personal directivo, orientador, personal de apoyo

y los padres de los alumnos estudiados.

La Tabla 2 nos muestra el grupo y número de sujetos que conforman la muestra.

Tabla 2. Grupos y número de sujetos que conforman la muestra

	CENTRO 1A	CENTRO 2B	CENTRO 3C	CENTRO 4D	TOTAL
Alumnos con n.e.e. asociadas a retraso mental	11	5	8	5	29
Padres de los alumnos con n.e.e.	11	5	8	5	29
Directivos	1	1	1	2	5
Orientadores	1	2	2	1	6
Personal de apoyo	2	1	3	2	8
Tutores de los alumnos con n.e.e.	7	4	6	3	20
Compañeros de aula	176	104	127	80	487
Otros compañeros del instituto	79	150	84	79	392
Otros profesores	12	10	10	13	45

Técnicas, instrumentos y fuentes de información.

Como señalan Lankshear y Knobel (2000), la investigación cualitativa depende de datos recopilados en situaciones no controladas que dan lugar al carácter espontáneo de muchos datos cualitativos, situación que requiere, por tanto, de un amplio abanico de herramientas y técnicas para abordar las preguntas de investigación. Por tal motivo hemos considerado para la selección de las técnicas y los instrumentos requeridos para la recopilación de datos, aquellos que de acuerdo con los mismos autores han mos-

trado mejor concordancia con el diseño de estudio de casos como son: entrevistas, recopilación de documentos, observación, cuestionarios de final abierto y diferentes escalas de proyección. No obstante, y desde la perspectiva de una complementariedad metodológica hoy ampliamente aceptada (León y Montero, 2003), también se han utilizado instrumentos y estrategias de recogida de información más cuantitativas. De acuerdo con esta postura, el conjunto de instrumentos y técnicas utilizados para el análisis de la información correspondiente a las dimensiones que se estudiaron son los que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Instrumentos, técnicas utilizadas y objetivos de la aplicación para cada grupo de sujetos

Instrumentos utilizados Objetivos de la aplicación	
Instrumentos aplicados a los <i>alumnos con necesidades educativas especiales</i>	
<i>Entrevista semiestructurada</i>	Obtener información acerca de las siguientes áreas específicas: bienestar emocional (autoestima y autoconcepto), de desarrollo personal (desempeño, educación, competencia personal), relaciones interpersonales (interacción con los iguales, amistades y compañerismo, familia), inclusión social (actividades en la escuela y en la comunidad)
<i>Escala de Bienestar Dembo-Rubinstein.</i> (Fuerbringer, 1983)	Evaluación escalar y de contenido del concepto de "felicidad" en el sujeto
<i>Escala de Autoconcepto AC.</i> (Martorell, Aloy, Gómez y Silva, 1993).	Para la evaluación del autoconcepto positivo, negativo y de la autoestima
<i>Escala de socialización familiar SOC-30,</i> (García, Molpeceres, Musitu, Allat, Fontaine, Campos y Arango. 1994)	Evaluar las dimensiones de Apoyo, Castigo/Coerción, Sobreprotección/Control y Reprobación. Con respecto al manejo familiar que el alumno reconoce que sus padres tienen con él
<i>Observación directa en el recreo</i>	Obtener información directa acerca de la interacción espontánea que el alumno mantiene en espacios abiertos con sus iguales o con otros miembros del centro
<i>Recopilación de datos psicopedagógicos</i>	Obtener información acerca del historial de formación académica y desarrollo del alumno, basándonos en el análisis de expedientes, DIAC, evaluación psicopedagógica y notas académicas del curso 2000-2001

Instrumentos aplicados a los padres de los alumnos del <i>programa de integración</i>	
<i>Entrevista semiestructurada con los padres</i>	Para obtener información de la familia acerca de los siguientes aspectos: datos generales del alumno, de los padres, de la estructura familiar y el nivel funcional de la familia con respecto al alumno con necesidades educativas especiales e información relevante de incorporación al instituto
<i>Escala de expectativas</i> (elaboración ad hoc)	Obtener información de los padres acerca de las expectativas que tienen de su hijo, con respecto a lo que se espera que logre su hijo en el instituto, al salir del mismo y en el futuro
Instrumentos aplicados a los tutores	
<i>Entrevista semiestructurada breve</i>	Explorar la percepción que tienen los tutores, acerca del desarrollo alcanzado por el alumno con necesidades educativas especiales, y conocer como consideran que ha sido su papel a partir de su experiencia como tutores
<i>Cuestionario general</i> (elaboración ad hoc)	Obtener información del tutor, orientador, profesor de apoyo, terapeuta de lenguaje, personal directivo, sobre las características del centro, del perfil general de los involucrados en el programa de integración en el centro y de los aspectos de coordinación y planificación de su labor docente con respecto a los alumnos con n.e.e.
<i>Cuestionario de Nivel de Integración</i> (Pérez y Prieto, 1999)	Evaluar el nivel de integración alcanzado por los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental, desde la perspectiva de sus tutores
<i>Batería de Socialización</i> (Silva y Martorell, 1989)	Conocer la valoración del tutor con respecto al desarrollo social que su alumno ha alcanzado en diversos aspectos como son: la consideración con los demás, autocontrol, retraimiento, ansiedad y timidez y liderazgo
Instrumentos aplicados a los compañeros de los alumnos del <i>programa de integración</i>	
<i>Batería de Socialización</i> (Silva y Martorell, 1989)	Valorar a los alumnos con necesidades especiales a partir de la percepción que de él tienen sus compañeros en diversos aspectos del desarrollo social como son: la consideración con los demás, autocontrol, retraimiento, ansiedad y timidez y liderazgo
<i>Cuestionario de Cultura de Centros</i> (Booth y Ainscow, 2002)	Conocer la percepción que los alumnos tienen acerca de la cultura del centro, en relación a valores y prácticas que promueven la inclusión educativa
Instrumentos aplicados a personal directivo y docente involucrado con la aplicación del <i>programa de integración</i> (jefes de estudio, orientadores, profesores de apoyo, logopeda, etc.)	
Cuestionario general y/o entrevista semiestructurada	Recopilar información acerca de los aspectos generales del centro y del personal con respecto al funcionamiento del programa de integración, en relación a la planeación y organización del mismo

Cuestionario de cultura de centros (Booth y Ainscow, 2002)	Conocer la percepción que los profesores tienen acerca de la cultura del centro, en relación a valores y prácticas que promueven la inclusión educativa
Otras fuentes	
Revisión de expedientes y documentos oficiales: Plan General Anual y Proyecto de Centro	Conocer las líneas directrices del centro con respecto a los valores que manejan y a la atención de los alumnos con n.e.e.
Observación directa	Realizada en el contexto escolar del alumno (contexto natural), en concreto en el recreo, para explorar las características de interacción social y de autosuficiencia

Procedimiento: etapas o fases del proceso investigador.

El proceso investigador llevado a cabo en este trabajo ha seguido las tres etapas que, para el estudio de casos, Pérez (1994

a,b) considera básicas y necesarias. Etapas que, por otra parte, se desarrollan en un ciclo de continua interacción sin que exista una superación temporal a lo largo de las mismas. En la Tabla 4 se recogen tales fases.

Tabla 4. Fases del proceso investigador

Primera Fase
Objetivo: conocer el contexto de los institutos en la Comunidad de Madrid y realizar la aplicación piloto de los instrumentos
Actividades: Búsqueda bibliográfica, elaboración de instrumentos y aplicación en 2 centros piloto
Segunda Fase
Objetivo: Preparación y sistematización de la investigación y establecimiento de las condiciones funcionales para el desarrollo de la misma
Actividades: Rediseñar la investigación con base en la experiencia piloto. Elaboración de los instrumentos. Búsqueda de la muestra. Establecimiento del contacto con los institutos a través de las reuniones quincenales de los orientadores en los Centros de Recursos y Profesores (CPRs). Dar a conocer los objetivos del trabajo y los requisitos de la muestra. Selección de cuatro institutos y contacto con los directivos de los mismos a través del orientador, para solicitar la autorización formal. Entrevista con el orientador para planear con el mismo y basándose en las vías de comunicación ya existentes, el contacto inicial con los profesores tutores, profesores de apoyo, alumnos involucrados y padres
Tercera Fase
Objetivo: Realizar los contactos con los sujetos involucrados, aplicación de los instrumentos y recopilación de la información

Actividades: Reconocimiento de la rutina de los centros para incorporarnos en la dinámica del mismo. Planeación de los contactos y entrevistas con los involucrados y búsqueda de espacios físicos y tiempos adecuados para realizar el trabajo. Después del orientador, se buscó el contacto con el profesor de apoyo y el tutor, a través de ellos se llegó al alumno y por medio del mismo o del orientador se abordó a los padres. Por vía del tutor y del alumno se tuvo acceso a sus compañeros de grupo, y por vía del orientador o el jefe de estudios se accedió a otros grupos de alumnos. Al mismo tiempo se trabajó con la revisión de los expedientes de alumnos, las observaciones en el recreo y a la recopilación y revisión en el mismo centro de los documentos institucionales disponibles (Proyecto Educativo de Centro, Plan General Anual, Planes y Memorias del Departamento de Orientación, etc.)

Cuarta Fase

Objetivo: Desarrollo del procesamiento y análisis de la información

Actividades: Se procedió a la codificación de diversas informaciones existentes, al análisis comprensivo para la estructura de casos y a las triangulaciones metodológicas pertinentes

Quinta Fase

Objetivo: Concluir el proceso investigador

Actividades: Análisis de los resultados obtenidos a la luz de los objetivos y de las preguntas de investigación, discusión y elaboración de conclusiones

El trabajo de campo se realizó durante todo el curso escolar 2000/2001 y, en todos los casos, se regresó al siguiente curso para complementar información y compartir la experiencia con el personal del departamento de orientación, el jefe de estudios y algunos tutores. Podemos decir que el tiempo total invertido en el

trabajo de campo en los cuatro centros para la conclusión de este estudio, supera las mil quinientas horas.

Dimensiones del estudio y sus indicadores

Las dimensiones de análisis y los indicadores a partir de los cuales se exploraron las mismas quedan reflejados en la Tabla 5.

Tabla 5. Indicadores a partir de los cuales se exploraron las dimensiones de análisis

Dimensiones		Fuentes de información								
		Indicadores	Alumno	Familia	Tutor	Compañeros	Profesor de Apoyo	Orientador	Jefe de Estudios	Análisis de documentos
Condiciones físicas y de salud	Estado general físico y de salud	Entrevista	Entrevista			Entrevista			Expediente y DIAC	
	Etiología de la discapacidad								Expediente personal	
	Autoconcepto / autoestima	Escala de autoconcepto y entrevista	Entrevista			Entrevista				
Bienestar emocional	Satisfacción	Escala de satisfacción	Entrevista							
	Felicidad	Escala Dembo Rubinstein								
	Expectativas	Entrevista	Cuest. de expectativas	Cuest. de expectativas						
Relaciones interpersonales	Habilidades sociales	Entrevista	Entrevista	Batería de socialización BAS-3	Batería de socialización BAS-3					
	Interacciones	Entrevista	Entrevista	Cuest. Integr.						Observación en recreo y diario de campo
	Desempeño académico	Entrevista				Entrevista			EPP, Notas y el Informe anual	
Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas	Desempeño en la ejecución de tareas cotidianas y habilidades funcionales	Entrevista semiestructurada	Entrevista familiar						Expediente personal	
	Autonomía	Entrevista	Entrevista familiar	Cuest. Integr.					DIAC	
	Estructura familiar		Familiograma y entrevista						EPP, Notas y el Informe anual	
Consideraciones ambientales	Sistema interaccional del alumno en la familia	Entrevista	Entrevista familiar							
	Eventos significativos en el ciclo familiar		Entrevista familiar							
	Nivel de coordinación			Cuest. general		Cuest. general	Entrevista y Cuest. general	Entrevista estructurada		Diario de campo
Planificación y coordinación en el programa de Integración	Nivel de planificación			Cuest. general y de Integr.			Cuest. general			Rutina diaria
	Nivel sociocultural									
	Antigüedad en el P.I.							Entrevista estructurada		
Características del centro	Características de la población								PGA	
	Cultura								PEC / PCC	Obs. / diario c.
	Política y Práctica					Cuest. cultura de centro				

Análisis realizados ■ ■ ■

El procesamiento de los datos relativos a los diferentes casos estudiados, se realizó a partir de un *análisis comprensivo*, siguiendo a Taylor y Bogdan (1986), quienes plantean que para el tratamiento de los datos se debe dar la articulación de la información, "sobre la comprensión de

los mismos y sobre el rastreo de sentido a través de la búsqueda de categorías fundamentales en los hechos descritos" (p.129), buscando, "una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian" (p.130). Ello se realiza, generalmente, a través de la narración de casos y con la perspectiva de que un producto escrito, que interpreta los acontecimientos y describe el entorno con suficiente detalle y amplitud, facilita que el

lector se aproxime a una situación semejante a "estar allí".

Para comprender los datos en el contexto en el que fueron recogidos con la mayor profundidad posible, también se llevó a cabo un proceso de "triangulación de la información". La triangulación corresponde, en efecto, a uno de los procesos de verificación de los datos y es definida por Lankshear y Knobel (2000), como "el procedimiento en el que una parte de la información es respaldada por otras fuentes de información" (p.14). Este proceso es considerado por Taylor y Bogdan (1986), como un modo de confrontar y someter a control recíproco los relatos de diferentes informantes o de diferentes fuentes. En definitiva, el objetivo metodológico de esta estrategia es el de compensar la debilidad de un dato aislado con la convergencia y/o complementariedad de otros datos y proporcionar al investigador un mayor grado de confianza.

Resultados generales y discusión



Los resultados generales que presentamos, la discusión y las conclusiones a las que llegamos hacen referencia al conjunto de los casos analizados. Para su discusión presentaremos los resultados y los análisis que consideramos más relevantes agrupados en torno a las principales preguntas de investigación que nos habíamos planteado. Algunos análisis se presentan acompañados de referencias textuales de los sujetos (profesores, alumnos, familiares, etc.), que en el texto aparecen, entonces, siempre entrecomillados y en cursiva.

¿Cuál es el tipo de autoconcepto y el nivel de autoestima que predomina en los alumnos con necesidades educativas

especiales estudiados?

En su conjunto debe ponerse de manifiesto que los alumnos con necesidades educativas estudiados no presentan un autoconcepto positivo, un primer dato preocupante a la vista de la importancia del mismo como indicador del bienestar emocional. Con relación a la autoestima se observa una situación aparentemente paradójica; analizada "desde fuera" la atribución que se hace de la misma tampoco parece positiva, pero llama la atención de manera significativa el hecho de que cuando se ha explorado –fundamentalmente a través de las entrevistas personales–, en que medida se sentían felices, la mayoría de los *alumnos con necesidades educativas especiales* estudiados, dicen sentirse bastante o muy felices. Sin duda este es un dato sobre el que deberemos de reflexionar con cautela al tiempo que reconocemos su ambigüedad, pues seguramente guarda relación con unas bajas expectativas al respecto (de los alumnos y de muchas familias), y con un alto grado de resignación (del tipo *esto es lo que tengo y con esto me conformo*), de forma que con muy poco (*"estar en el Instituto"*), unos y otras se sienten satisfechos. Pero no deja de ser una valoración personal de los propios alumnos que podamos sustituir, sin más, por lo que a *nosotros* nos parezca más ajustada o realista. En cualquier caso, ¿debemos darnos por satisfechos con la posible explicación de que tras el conformismo implícito en esta percepción de su realidad está el hecho de que las necesidades de bienestar emocional que este alumnado busca cubrir para sí mismos, tal vez sean muy básicas y, por lo tanto, de fácil satisfacción?

Sea como fuere no debemos olvidar las negativas implicaciones que tienen en la configuración de la personalidad y en la motivación para aprender la carencia de

un autoconcepto positivo y una baja autoestima (López, Etxebarria, Fuentes, Ortiz, 1999; Miras, 2001). En todos los centros de la muestra hay especial atención a los aspectos académicos de los *alumnos con necesidades especiales*, en el sentido de intentar compensar sus déficits de aprendizaje trabajando sobre las llamadas áreas instrumentales (matemáticas y lengua), pero todo ello se hace en detrimento de una adecuada atención al desarrollo de habilidades de interacción social y al del desarrollo de la autoestima de ese mismo alumnado.

¿Qué tipo de interacciones y relaciones sociales de amistad, liderazgo, consideración por los demás o apoyo mantienen con sus iguales los alumnos con necesidades educativas especiales estudiados?

Los *alumnos con necesidades educativas especiales* que hemos tenido ocasión de conocer y cuyas relaciones sociales hemos estudiado, tienen pocos amigos en conjunto y ninguno significativo entre sus compañeros sin necesidades especiales. Los que forman su grupo de amigos suelen ser otros *alumnos con n.e.e.* A la mayoría de ellos no se les tiene por alumnos populares o muy poco. Aunque no son rechazados en grado extremo, son ignorados, sólo se sabe que "*están ahí*" y poco más.

En la explicación del bajo nivel de desarrollo social que hemos encontrado entre el *alumnado con necesidades especiales* creemos haber apreciado entre la mayoría del profesorado de los centros estudiados la *falsa creencia* de que para que se dé el desarrollo social de este alumno es suficiente con que esté en el mismo espacio que los "*alumnos normales*". Esto es, se da por supuesto que las interacciones sociales entre iguales se sustentan en determinadas habilidades pero se espera que éstas se den espontáneamen-

te en los alumnos, olvidándose de que las habilidades de interacción social también deben ser enseñadas y aprendidas (López et al., 2006). En consecuencia se hace muy poco o nulo trabajo para favorecerlas. Lo propio puede decirse respecto a las *actitudes de acogida*, siendo también escasas las iniciativas para prepararlas y acrecentarlas gradualmente.

Vistos desde otros parámetros de los procesos de socialización, puede decirse que a los *alumnos con necesidades especiales* se les tiende a considerar como sujetos que tienen poca consideración por los demás, por lo que no son particularmente bien valorados. En este contexto también ha de tenerse presente que la percepción que los propios *alumnos con necesidades especiales* tienen acerca del tipo de socialización que han vivido con sus padres es -con gran frecuencia- la de sobreprotección, escasos castigos y mayor control que el que, según ellos, tienen otros chicos de su edad.

¿Qué logros académicos han alcanzado los alumnos estudiados?

Aun cuando los objetivos que se plantean y las actividades que se planifican para ellos son prioritariamente de orden "*cognitivo/intelectual*", en detrimento de una equilibrada preocupación por las capacidades de equilibrio personal y de relación interpersonal, hemos observado que en tales acciones se refleja constantemente y en la inmensa mayoría de quienes con ellos trabajan, el efecto de unas bajas expectativas. Un profesor lo explicaba así: "*es poco lo que se puede hacer en cuanto a sus aprendizajes, porque son chicos que han alcanzado un tope en su desarrollo*". Sea en parte por esta razón y seguramente por otras también (indudablemente su propia capacidad entre ellas), lo cierto es que nuestro estudio ha puesto de manifiesto que los

logros académicos alcanzados por los alumnos estudiados son muy bajos y con ninguno de ellos se tenía expectativas de titulación. En tres de los centros predominaban las expectativas a la baja, dando como resultado que el alumno que más había progresado se incorporaría a un programa de garantía social. En otro caso hallamos la inconcebible situación de un alumno al que hubo que sacarle formalmente del programa de integración y dejar de considerarle *alumno con n.e.e.* para que pudiera titular. Ello pone de manifiesto la configuración estática y cerrada del concepto de "*necesidades especiales*" que maneja el profesorado y no pocos especialistas (orientadores, apoyos, etc.), de forma que si se considera que un alumno tiene *n.e.e.* (sobre todo asociadas a discapacidad intelectual), entonces casi necesariamente se debe asumir que no puede aprender muy poco, hasta el extremo de que si se tienen expectativas de conseguir algo (académicamente hablando), no puede admitirse que sea un *alumno con necesidades especiales* y menos vinculadas genéricamente a dicha condición personal.

Ciertamente pudimos comprobar que en alguno de los centros estudiados se intentaba romper esta dependencia de las bajas expectativas respecto a este tipo de alumnado, con esfuerzos notables por abordar la planificación de los apoyos partiendo del manejo de altas expectativas, aun cuando todavía sin la implicación de la mayoría de los profesores.

Los bajos éxitos académicos de casi todos los alumnos con *n.e.e.* estudiados en nuestra muestra son un factor que propicia el abandono escolar de muchos de ellos. También está vinculada con esta situación la posición de algunos centros respecto a la conveniencia (*sic*) de derivar a algunos de ellos a centros de educación especial para terminar allí su escolariza-

ción obligatoria e intentar alcanzar en ellos lo que no consiguen en su IES.

¿Cuál es el grado de coordinación, planificación, y seguimiento de las actividades del centro orientadas a favorecer la atención y el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales estudiados?

Hemos evidenciado que lo que predomina son grandes limitaciones al respecto. Opinamos que esto tiene que ver con una compleja interacción de factores que afecta a la inadecuada forma de organización de la mayoría de los centros estudiados en los que, de entrada, habida cuenta de la estructura de horarios existente no existen tiempos adecuados para que se pueda llevar a cabo un trabajo coordinado útil y funcional entre los profesores, el profesorado de apoyo ("*PTs*") y los orientadores. Ahora bien, resulta determinante diferenciar el hecho de que ciertamente no parecen existir tales tiempos, del hecho de que no pudieran existir si en esos mismos centros existiera otra *cultura escolar*. Por otra parte no es una cuestión de falta de conciencia sobre la importancia de dicha coordinación, algo que es una demanda habitual (aunque también muy superficial) y un cierto lugar común entre la mayoría de profesores y, de hecho, en algunos casos existe aunque sin la sistematización necesaria y sin un adecuado seguimiento. Sólo en el caso del centro C puede hablarse de una adecuada planificación de las reuniones, lo que ha permitido una mejor coordinación. A veces ocurre que quien debe promover o coordinar ese trabajo tiene buena voluntad al respecto, pero carece de las habilidades necesarias para llevar a buen puerto sus intenciones. Aunque, seguramente, un factor mucho más determinante del bajo nivel de coordinación que hemos apreciado en relación con el trabajo con los *alumnos con n.e.e.*,

tiene que ver con la concepción de que el trabajo con estos alumnos es cosa de "los expertos" y de que el mismo tiene que llevarse a cabo a través de su propia programación, esto es, de un currículo en paralelo o independiente de la programación general de su grupo de referencia.

Aunque es cierto que alguno de los institutos estudiados puede ser mejor que el resto en los aspectos específicos de la coordinación (por ejemplo con relación al seguimiento de acuerdos y planes de trabajo), las diferencias son reducidas entre los mismos y, por ello, no se puede decir tajantemente que alguno (s) de los centros estudiados estuviera haciendo un *estupendo* trabajo de coordinación y los otros no, lo que en su conjunto quiere decir que en todos ellos esta situación está condicionando de manera muy negativa las expectativas de logro que se tienen respecto al *alumnado con necesidades especiales*. Este hecho nos impide tomar posición respecto a una de nuestras principales hipótesis directrices, basada en la creencia de que en aquellos centros con mejores niveles de coordinación y planificación de la acción docente los *alumnos con necesidades educativas especiales* alcanzarían mejores resultados tanto en lo académico como en lo social.

El nivel de planificación desarrollado es, en nuestro modelo, otro de los grandes elementos que condicionan y al mismo tiempo "reflejan la capacidad de los centros escolares para alcanzar los objetivos que se persiguen con la integración del *alumnado con necesidades especiales*". Como tal entendemos el amplio conjunto de procesos y tareas que permiten identificar las necesidades especiales del alumnado (entre ellas la realización de una evaluación psicopedagógica) y poner en marcha de forma ordenada y secuenciada acciones y ayudas de

distinto tipo para dar satisfacción a las mismas. Dicha capacidad se debería aplicar por igual a la tarea de planificar una propuesta curricular adaptada a las necesidades específicas de cada alumno (lo que se reconoce como *ACIs*), como a la organización de los apoyos necesarios para llevarla a cabo o la preparación del trabajo a realizar con las familias a los efectos de tratar de conseguir una acción convergente entre ambos (familias y centros). A este respecto lo que distinguimos fue, globalmente, *un bajo nivel de planificación en los centros*, observándose, de entrada, *poca consistencia en las evaluaciones psicopedagógicas*, que muchas veces o no existen o no están formalizadas, esto es, sin un mínimo documento en el que se refleje la valiosa y necesaria información que deberían aportar.

También se observa, en general, una mala planificación (por inexistente en muchos casos) en lo tocante a la relación y el trabajo con las familias. A este respecto, la carencia de una política de centro, que permita incluir a la familia como un elemento valioso en la intervención para mejorar la integración de los *alumnos con n.e.e.*, es un factor que se da en casi todos los centros estudiados, sobre todo si las mismas tienen características que las hacen parecer *difíciles* (bajo nivel socioeconómico, inmigrantes,...). En muchos de estos casos en lugar de redoblar los esfuerzos por hacer una mejor intervención y tratar de mejorar esa influencia familiar, lo habitual viene a ser que el centro se hunda ante la dificultad.

¿En qué medida los profesores piensan que sus respectivos centros están dando y pueden dar en el futuro una respuesta satisfactoria a los alumnos con necesidades educativas especiales?

Para calibrar esta percepción sobre la calidad de sus propios centros respecto a

la atención que pueden estar ofreciendo a este alumnado, convenimos que sería adecuado hacer la siguiente pregunta a los profesores, al personal de apoyo y a los directivos: "*¿ Si tuvieras a un hijo con necesidades educativas especiales ¿lo llevarías a un instituto como el tuyo?*". En los casos estudiados *la mayoría de los entrevistados respondieron que NO*, lo cual denota la baja percepción que tienen del trabajo que realizan para atenderlos como se merecen. La mayoría de ellos -a excepción de dos jefas de estudio, un profesor de apoyo, dos orientadores y una tutora,- concuerdan en que no sería una buena decisión, hecho en el que se entrecruzan situaciones y factores muy diversos y complejos que no resulta fácil deslindar.

En primer lugar, es posible que muchos no confíen en su propia capacidad para llevar a cabo el trabajo individual y colectivo que se requiere (entre otras razones a cuenta de la formación inicial de la que parten), desconfianza que se ve acrecentada cuando va unida a la rigidez administrativa y a la resistencia al cambio de una parte del profesorado, lo cual da lugar a una dinámica de *desbordamiento* en la que se percibe que "*todo esta mal*", "*que no tiene arreglo*" o que "*no se puede hacer nada con estos alumnos*".

Pero también es posible que esa valoración negativa se fundamente en que muchos no están convencidos de que *la integración* sea una respuesta satisfactoria para los *alumnos con necesidades educativas especiales*, algo que en última instancia nos conecta con el grado de acuerdo de este profesorado con los *principios éticos* (Escudero, 2006), en los que se sustenta esta política educativa.

¿Qué tipo de cultura escolar predomina en el centro como respuesta a la integración de alumnos con necesidades educa-

tivas especiales?

En la mayoría de los centros hemos apreciado la existencia de *una cultura escolar manifiesta* -que aparece, en menor o mayor grado, en el contenido de los documentos de identidad y planificación (PEC, PCE)-, en donde se hace referencia, entre otros valores, a una preocupación por atender a la diversidad de los alumnos y a la igualdad de oportunidades para todos, pero también hemos notado la contradicción que existe entre estas declaraciones y las concepciones implícitas de muchos profesores y profesoras. Por otra parte, en la dinámica requerida para que las comunidades educativas logren apropiarse de los valores expresados de manera explícita en los documentos y en el discurso, se hace evidente la falta de consistencia de los procesos que los originaron, hasta el punto de que los propios proyectos educativos y curriculares aparecen como documentos burocráticos - en la mayor parte de los centros -, que se han hecho sin involucrar en el proceso a la comunidad, que no son utilizados en la vida cotidiana y que muchas veces se mantienen ocultos o desaparecidos.

Incluso en el caso de los dos institutos en los que existen los documentos elaborados, lo cierto es que sólo algunos de los profesores actuales participaron en su elaboración, lo que apunta a la falta de un mecanismo a través del cual, como decía una jefa de estudios, "*incorporar a la nueva gente*" a tales proyectos, pues muchos de ellos se sienten en la actualidad ajenos a los mismos. Esto ocurre, con cierta frecuencia, con el personal de apoyo que, además, se considera a sí mismo como "*personal que va de paso*". De ahí que en muchos casos los valores que en su día apoyaban la integración se van haciendo cada vez más difusos o más débiles en la vida de los centros.

Hablando también de las características de la cultura escolar de los centros que hemos estudiado, se percibe una *clara falta de cultura de colaboración*, relacionada con la poca confianza en el valor del trabajo colaborativo; antes bien, lo que suele haber es una *cultura individualista*. En la misma, cada sujeto aguanta su ardua responsabilidad, pero da poco margen al trabajo de apoyo mutuo –entre el profesorado, los tutores, los apoyos, el orientador, etc.–, al menos en lo que tiene que ver con las *necesidades especiales*. Aunque curiosamente también es cierto que en estos centros hay muestras de altos valores de colaboración en ámbitos relacionados con otros proyectos específicos, lo que nos hace pensar que ésta, al igual que otras competencias, no es general, sino que se activa en ciertos dominios y no en otros.

Por otra parte, creemos que en la cultura implícita, bajo las ideas de muchos profesores, compañeros y personal involucrados en la atención de los *alumnos con n.e.e* subyace la creencia de que no son igual de importantes las necesidades educativas de estos y las necesidades educativas de los alumnos llamados “*normales*”. En el personal tiende a predominar una cultura de preocupación por los “*alumnos normales*” sobre la inquietud por “*los alumnos especiales*”, estableciendo un juego de mayorías y minorías, por el que se considera justo atender prioritariamente a las necesidades de las primeras.

Creemos firmemente que mientras esta situación de clara desventaja hacia el alumnado con *necesidades especiales* se mantenga implícita, primará el peso social que lleva a muchos a pensar que “*lamentablemente no podemos hacer nada por esto*”. Sólo llevándola al nivel explícito podremos enfrentarla y pensar, tal vez, en superarla.

¿Hasta qué punto el profesorado de los centros estudiados considera que la atención al alumnado con necesidades especiales es una responsabilidad compartida por todos o más bien una responsabilidad particular de los “especialistas” (orientadores, profesorado de apoyo, etc.)?

De manera clara se observa que la idea que predomina en la mayor parte de los profesores es la de suponer que el trabajo con este alumnado es algo que compete a los profesores de apoyo, extendiéndose en algunos casos la responsabilidad a los departamentos de orientación. Existe muy poca implicación del conjunto de profesores, involucrándose de alguna manera sólo los que dan clases en el grupo donde ese alumno esté. Aun así, es poco el compromiso que ellos adquieren y es más frecuente que éstos acostumbren a delegar las funciones que tienen que ver con la planificación de las actividades, la enseñanza de muchos de los contenidos de las materias y la toma de decisiones en el personal de apoyo, a quienes se les atribuye el poseer el conocimiento más profundo acerca de estos alumnos.

Aún con esta situación como tendencia, es importante tener en cuenta también que en cada uno de los cuatro institutos de nuestra muestra se encontró uno o dos tutores que manifestaron de alguna manera un mayor compromiso para apoyar el desarrollo de los *alumnos con n.e.e.*, tarea para la que, no pocas veces, se sentían poco capacitados lo que les confundía al no saber si lo que hacían para apoyar a sus alumnos, era realmente lo que éstos necesitaban. Estos datos coinciden con los del estudio de Montiel (2002) realizado, por cierto, con la intención de que éste y el suyo se complementara.

¿Cómo interactúan entre sí las caracte-

ísticas de los centros, los alumnos y las familias a la hora de concretarse la situación de los alumnos estudiados?

En este sentido, al analizar los distintos patrones existentes en la interacción entre los alumnos, sus familias y la situación de los centros estudiados, nos ha llamado especialmente la atención la situación que hemos denominado *la confabulación de factores negativos*: una familia que tiene grandes limitaciones funcionales, un hijo con *necesidades especiales* que requieren ser apoyadas de manera intensa y permanentemente, aunadas a un centro educativo con características poco o nada favorables para apoyar su desarrollo. Lo que hemos observado es que este patrón da lugar a unas interacciones negativas con efectos devastadores para el desarrollo de los alumnos más vulnerables, poniendo de manifiesto, por otra parte, la complejidad y dificultad de los procesos de integración escolar.

Afortunadamente no es esta forma de interacción la única que se encuentra en los casos estudiados. En algunos -aunque mínimos- hemos sido testigos de como algunas familias se convierten en un apoyo indiscutible para asentar expectativas y prácticas escolares positivas hacia sus hijos. Estas familias dan al sistema escolar una retroalimentación positiva para apoyar el desarrollo de sus hijos, aunque no siempre logran avanzar conjuntamente. Ante esta situación, coincidimos con Freixa (2000), cuando menciona que una de las necesidades que debería cubrirse y que además es una fuente habitual de conflicto en las relaciones entre familia y escuela, es la formación de los profesores y profesionales en estas cuestiones, pues la mayor parte de ellos no se sienten preparados para enfrentarse con el complejo problema de la interacción con las familias.

Estos análisis nos permiten afirmar que la interacción de los sistemas a la hora de concretarse cada situación es importante no sólo para comprender lo complejo de los problemas, sino para darnos cuenta de que las intervenciones *con futuro* deben ser también *multisistémicas*, lo que no quiere decir que sean todas ellas -ni mucho menos- responsabilidad exclusiva de los centros escolares.

¿Existe una percepción de progreso, de estancamiento o de retroceso entre el profesorado y las familias respecto a la "integración escolar"?

Desde los análisis realizados creemos que las familias perciben, en general, cierto estancamiento en cuanto a la integración escolar, sin que ello les impida a muchos reconocer que la integración les ha dado una posibilidad de avance a sus hijos impensable hasta hace poco tiempo y que se cifra en que *"ahora pueden ir al instituto igual que los demás chicos"*. Otros padres, que cuentan con mayor información acerca de los objetivos que deberían alcanzarse en este proceso, no se muestran tan satisfechos y manifiestan que *"aun hay mucho por hacer para lograr una mejor situación para nuestros hijos; pero, sobre todo hay que querer hacerlo"*.

Por parte de los profesores hay una tendencia a hablar de estancamiento en lo tocante a la integración escolar, valoración que explican diciendo que *"está más o menos"*, y que ya es suficiente logro de por sí el tener a los *alumnos con necesidades especiales* ahí, en los institutos. Frecuentemente, *los profesores y el personal de apoyo reconocen que se ve más cercano el retroceso que el avance*, en un momento en el que la situación de *"los alumnos de compensatoria"* es algo que les demanda mayor atención y que no se puede ignorar, porque el problema

es mayor por la cantidad de alumnos que involucra.

¿Qué tipo de soluciones plantean los profesores para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales?

Las soluciones planteadas por la mayoría de los profesores en los centros giran alrededor de la importancia de *contar con más personal de apoyo para poder atender a los alumnos con necesidades especiales*. Para lograrlo han señalado que es necesario tener mayor estabilidad en la plantilla de orientadores y profesorado de apoyo, ya que la mayoría de estos últimos no cuenta con plaza definitiva. Otro elemento fundamental a la hora de pretender atender las exigencias de los *alumnos con n.e.e* es el de dar respuesta a las carencias de formación no sólo de los profesores, sino de los mismos orientadores. A este respecto hay que señalar que los profesores se reconocen honestamente sin la formación necesaria para hacer frente al trabajo de atender a la diversidad de sus alumnos cuando entre ellos los hay con *necesidades especiales*. No dudan en ponerlo en la primera fila de sus justificaciones, pero bastantes de entre ellos no parecen, sin embargo dispuestos a ser igual de honestos y responsables en la tarea de buscar y organizar las estrategias y actividades formativas que pudieran romper un círculo vicioso que podría formularse así: *"no estoy formado para esta tarea, pero si no me formo, siempre podré aludir a esta justificación para no hacer frente a mi responsabilidad"*. No estaría de más que ese mismo profesorado se preguntara, por ejemplo, si las familias que los tienen han deseado tener un hijo con *necesidades especiales* y si estaban preparadas para ello. La mayoría no ha tenido sino la opción de asumir su responsabilidad y la de buscarse la formación que les prepare mejor para la educación de aquellos, por

cierto, con muchos menos apoyos que los que tienen los profesores a su disposición.

Conclusiones ■ ■ ■

Es necesario reconocer, al menos en los casos concretos de nuestro estudio, que estamos muy lejos de alcanzar las metas que en un inicio se previeron deseables con respecto a la política de integración escolar de *los alumnos con necesidades educativas especiales* asociadas a discapacidad intelectual. El avance que se logró, en un primer momento, en la implantación del programa de integración en el nivel de la educación infantil y primaria viene enfrentándose a un fuerte choque al llegar a la secundaria, que se traduce en múltiples problemas y dificultades. Éste se produce entre la aspiración de lo que sería deseable alcanzar para escolarizar adecuadamente a dichos alumnos (un respeto a sus condiciones particulares de desarrollo y una respuesta educativa con equidad que favorezca el bienestar integral de los mismos alumnos) y una *cultura escolar* claramente inadecuada para ese fin, que es la que tienen buena parte de los centros de educación secundaria estudiados.

Lo contradictorio de la situación es que lo esencial de estas dificultades, tanto como de los *remedios* necesarios (más formación, mejor coordinación, nuevos materiales, etc.), son conocidas por el profesorado y las direcciones de los centros que, sin embargo, parecen vivir en una suerte de *fatalidad* ante ello, resultado seguramente de una explosiva combinación entre falta de recursos, de estímulos y apoyos para el cambio, de determinación y responsabilidad individual y de *principios* (Escudero, 2006). Todo ello confluye en que muchos centros se perciben a sí mismos con una especie de

"capacidad limitada, X" para hacer frente a esta cuestión de la atención a la diversidad, de forma que cuando las necesidades específicas de los alumnos sobrepasan esa capacidad, no encuentran la vía o la forma para superarse e incrementar o variar su trabajo con objeto de dar una mejor respuesta ante la misma. Ello nos hace pensar, por otra parte, que el grado de incertidumbre y la capacidad de *"transformar las dificultades en retos"*, como diría Paulo Freire, es, cuando menos, limitada y, en general, escasa en los centros que hemos estudiado. El panorama se vuelve más confuso e intrincado a los análisis cuando al tiempo se conoce que las actitudes sociales que la mayoría del profesorado manifiesta ante la integración son por lo general y mayoritariamente positivas (Marchesi, Martín, Echeita, Babío, Galán y Pérez, 2003). Ya hemos aludido anteriormente a la notable incongruencia entre las actitudes y creencias explícitas y los comportamientos y prácticas reales que se observan en muchos de los implicados en este proceso de la integración escolar (las concepciones implícitas en la acción), un hecho para el que deberíamos buscar luz entre los especialistas en el estudio de cómo son y cambian nuestras concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006).

En el estado actual de la cuestión existe el grave riesgo de reforzar la percepción de que, como dijo un profesor *"era un error y no es correcto ni adecuado aspirar a que estos alumnos (en su caso un alumno con Síndrome de Down) estén en la secundaria"*, de forma que nos demos por satisfechos con que, en el mejor de los casos, asistan a los IES, o bien que se cuestione a fondo esta política educativa y se pongan en marcha procesos regresivos hacia propuestas *razonables* o *sensatas*. Si a ello se le une la falsa

creencia de que no se pueden cambiar las condiciones en las que se desenvuelven los centros escolares, la combinación puede resultar muy negativa para estos y otros alumnos en situaciones de desventaja.

También nuestros análisis nos llevan a creer que, en las circunstancias actuales, teniendo en cuenta la realidad de los centros y la de una administración educativa (la de la Comunidad de Madrid en este caso), poco comprometida con la mejora de esta situación, se estaría fraguando una visión de la integración en los términos que Carrión (2001) primero y Montiel (2002) después resumían así: *"¿la integración?; sí claro, pero... no para todos, no todo el tiempo y sí puede ser no en mi centro, ni en mi aula"* y agregaríamos nosotros *"y sobre todo no para los sujetos con discapacidad intelectual"*. Ello sería consustancial con una visión determinista y estática respecto a la capacidad de transformación y mejora de los centros escolares, lo cual nos enfrenta a la triste injusticia de que aquellos alumnos que presentan las mayores dificultades son siempre, por su vulnerabilidad, doble o triplemente discriminados.

Creemos que es imprescindible sacar a la luz y debatir la situación de los alumnos que nosotros hemos estudiado en este trabajo (y la de otros en situaciones similares), pues sólo al hacerla explícita y pública se puede iniciar el proceso de cambio y mejora que la misma necesita. Es cierto que se han producido cambios y transformaciones que podrían verse como impensables unos años atrás y que, seguramente, muchos alumnos con *necesidades especiales* asociadas a discapacidad intelectual estén teniendo experiencias educativas satisfactorias en cuanto a su desarrollo académico, social y emocional. Ciertamente queda mucho por hacer, pero también hay que decir que se avan-

za...., desesperadamente lentos y haciendo recaer continuamente sobre "las víctimas" de este proceso las negativas consecuencias que el mismo tiene para ellos. En este marco la resistencia a la frustración es una de las emociones que debemos aprender a controlar si queremos que los procesos de cambio que se precisan avancen significativamente, porque en no pocas ocasiones, como nos ha enseñado el profesor Booth (2006), maniataados por enfoques de gestión burocráticos de los centros y de la vida institucional, muchos de nuestros intentos de cambio guiados por nuestros principios declara-

dos consiguen pocos resultados. Pero a este respecto no conviene olvidar que:

Quando se ven frustrados nuestros esfuerzos por realizar cambio de acuerdo con nuestros valores, la acción con principios es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente.

Booth (2006 p.217)

bibliografía

A.A.M.R. (2004). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.

Arnáiz, P. & De Haro, R. (Eds.) (1997). *Diez años de integración en España. Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Arateko (2001). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Bilbao: Arateko. <http://www.arateko.net/webs/iext ras/nec-educativas2000/nec-educativas.pdf>.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI

Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Carrión, J.J. (2001). *Integración escolar ¿Plataforma de la educación inclusiva?* Archidona: Aljibe.

Coller (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.

Coll, C. & Miras, M. (2001). *Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol.2. (pp. 331-356) Madrid: Alianza.

De la Oliva, D.; Martín, E. & Velaz de Medrano, C. (2005). *Modelos de intervención psicopedagógica en los centros de educación secundaria: identificación y evaluación*. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (2), 115-139.

Díaz- Aguado, M. J., Royo, P. & Martínez, R., (1995). *Todos iguales todos diferentes. Instrumentos para evaluar la Integración*. Vol. IV. Madrid: ONCE.

Echeita, G. & Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO.

Etxeberria, X., (2003). Ética de la relación con las personas con discapacidad intelectual. En A. Verdugo, J. Huries. (Coord.) *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 353-366). Salamanca: Amarú.

Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.

Fernández Enguita, M. (1999). La escuela como organización: agregado, estructura y sistema. *Revista de Educación*, 320, 255-267.

Freixa, N. (2000). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú.

García, F., Molpeceres, M.A., Musitu, G., Allatt, P., Fontaine, A.M, Campos, B. & Arango, G., (1994). Evaluación de la socialización familiar. En G. Musitu, P. Allatt, *Psicosociología de la familia* (pp. 89-112) Valencia: Albatros.

Gómez, V. (2003). *Evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria con necesidades educativas especiales y sin ellas*. Tesis doctoral no publica-

da. Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* Madrid: Morata.

Ibáñez, L., P. & Senra, M. (2000). *Análisis de la integración escolar en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Dykinson.

Imbermon, F. (Coord.) et al. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Perfiles educativos*, 87, (12) 6-27.

León, O. & Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología Tesis Doctoral inédita.

López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes, M^aJ., Ortiz, M^aJ. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

López, M.& Carbonell, R. (Coords.) (2005). *La integración educativa y social. Jornadas nacionales. Veinte años después de la LISMI*. Barcelona: Ariel/Real Patronato sobre Discapacidad.

López, F.; Carpintero, E.; Del Campo, A.; Soriano Rubio, S. & Lázaro, S (2006). Desarrollo personal y social. *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 54-79.

MECD (2002). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Cultura.

Marchesi, A. Echeita, G. & Martín, E. (1990). La evaluación de la integración. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, III*. Madrid: (pp. 355-373) Alianza Psicología.

Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. & Martín, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María, SM.

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.

Marchesi, A.; Martín, E.; Echeita, G.; Babío, M.; Galán, M.; Aguilera, M.J. & Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (www.dmenor-mad.es).

Martorell, M.C., Aloy, M., Gómez, O., & Silva, F. (1993). ASB. Escala de autoconcepto. En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación*

Infanto-Juvenil (pp. 25-53). Madrid: MEPSA.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar, En C. Coll, C.; J. Palacios, A. Marchesi. (2001) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Vol. 2* (pp. 309-330) Madrid: Alianza.

Montiel, L., (2002). *Análisis de la puesta en marcha del programa de integración en los centros públicos de educación secundaria de Madrid. El papel del departamento de orientación en su desarrollo*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología.

Pérez, S.G., (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. Tomo I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez, S. G., (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. Tomo II. Técnicas y Análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez, J., & Prieto. M.D. (1999). *Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M., (Eds.), (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Silva, F., & Martorell, M.C. (1989). *BAS 3. Batería de Socialización. Autoevaluación*. Madrid: TEA.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Taylor, S.J., & Bogdan, R. (Eds) (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós [*Introduction to qualitative research methods. The search for meaning*. Nueva York: Wiley. 1984].

Tojar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación* París: UNESCO <http://unesco.org/educacion/inclusive>.

Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental. *Siglo Cero*, 34(1)5-19.

Wehmeyer, M.L. (2001). Autodeterminación. Una visión de conjunto. En, M. Verdugo, y F.B. Jordán de Urries, (2001) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp 113-136) Salamanca: Amarú.

Winter, R. (1989). *Learning from experience. Principles and practices in action research*. Londres: The Falmer Press.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and Methods*. USA: Sage.